



Jurnal Pendidikan Islam 3 (1) (2017) 79-94

DOI: 10.15575/jpi.v3i1.1128

<http://journal.uinsgd.ac.id/index.php/jpi>

p-ISSN: 2355-4339

e-ISSN: 2460-8149

TATHWĪR AL-KAFĀAT AT-TARBAWIYYAH ‘ALĀ DHĀU BARNĀMAJ AT-TADRĪB AT-TAKĀMULY LI MUDARRISI AL-LUGHĀH AL-‘ARABIYYAH FĪ AL-MADĀRIS AL-IBTIDĀIYYAH TĀSIKMALAYA

Ade Nandang

Universitas Islam Negeri (UIN) Sunan Gunung Djati Bandung

Jl. A. H. Nasution No. 105 Cibiru, Bandung, Jawa Barat, Indonesia 40614

Email: adnanmukhtar72@gmail.com

Received; January 2017; accepted June 2017; published June 2017

ABSTRACT

One of problems in the teaching of Arabic language in the Islamic Elementary Schools at Tasikmalaya is the lack of teachers competent that make the implementation of teaching and learning is less successful. The research is aimed at developing a product, that is a program of integrated training that improves pedagogic competence on the part of Arabic language teachers of Islamic Elementary schools in Tasikmalaya. The method used in this research is research and development method. The data were collected through observation, interview, questionnaires, and test. The research reveals that the integrated training program has some strong points: a) based on the need assesment, b) connecting indoor training activities with teaching practices at schools which are directly monitored by the trainers; meanwhile, the weak points of the program are as follows: involving a lot of experts and practitioners; if there is no synergy among them the program cannot run well; c) the program can significantly improve the pedagogic competence of Arabic language teachers.

Keywords: Developing Pedagogic Competence, Integrated Training, Elementary School.

تطوير الكفاءة التربوية على ضوء برنامج التدريب التكاملي لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية تاسكمالايا

ملخص البحث

إن المشكلات المواجهة في تدريس اللغة العربية هي كون المدرس ضعيف الكفاءة، فلم تنفذ عملية تدريس اللغة العربية تنفيذًا جيدًا. يهدف هذا البحث للحصول على البرنامج الذي يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمنطقة تاسكمالايا. والطريقة المستخدمة هي الطريقة التجريبية. وأساليب جمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبيانات والاختبار. دل حاصل البحث على أن لبرنامج التدريب التكاملي مزايا وهي: أ) يبنى هذا البرنامج على تحليل الحاجة، ب) يعقد البرنامج موحدا بين عملية التعلم في الفصل وعملية الإرشاد قام بها المدرب مباشرة. أما نقائص هذا البرنامج أنه يحتاج في تصنيفه وتطبيقه إلى أكثر المتأهلين، فإذا لم يشترك بعضه من بعض فيغلب على الظن أن البرنامج غير ناجح، ج) كان برنامج التدريب التكاملي يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية تاسكمالايا.

الكلمات الرئيسية: تطوير الكفاءة التربوية، المدرسة الابتدائية، التدريب التكاملي

المقدمة

من عناصر هامة في تدريس اللغة العربية هي كون المدرس مهنيًا. للمدرس دور هام في إنجاح التدريس في الفصل، لأن المدرس له واجبة كمنبئ الخبرة والمشوق ومنظم جميع ما يتعلق بعملية التدريس والقيام بالاختبار لجميع ما سلكه في عملية التدريس لمعرفة إلى أي مدى كانت الأغراض المرجوة. وعملية التدريس التي قام بها المدرس تتكون من القيام بتحليل المنهج الدراسي وتحليل المادة الدراسية وإعداد التدريس.

حينما يجرب الباحث على التحليل لنظام التدريس، هناك يجد المؤشرات التي تؤثر كثيرا إلى حصول عملية التدريس. وهذه المؤشرات وهي: عامل المدخل (*input*) وهي الطلاب مع خصوصيتهم جسما كان أو روحيا. وعامل الآلات (*instrumental*) وهي المدرس والمنهج وتسهيلات التدريس وغيرها. والعامل البيئي (*environmental input*) وهي بيئة المدرسة والصاحب للتعليم والمعاملة وغيرها.

ظهر من الدراسة التي قام بها م. د. دحلان (١٩٩٦) أن أكثر المدرسين لا يملكون كفاءة المهنية وأنهم لا يقدرّون على فهم معاني الأغراض الدراسية. أجي سوربادي (Uzer Usman, 2001, p. 14) يقول "يوجد في نتائج الدراسة العلمية التي تدل على أن أكثر مدرّسينا يضعف في السيطرة على الكفاءة المهنية، والنتائج من الدراسة تدل على أن المدرس يكون ضعيفا في السيطرة على مادة التدريس. لذلك فلا بدع أنه لا يستطيع على القيام بعملية التدريس مهنية."

وكثير الشكاية من المجتمع عن قدرة المدرس على القيام بواجباته. إن المدرسين للمدرسة الابتدائية أنهم إنما يقومون بواجباتهم الراتبة فحسب. (Beeby, 1987, p. 15). ظهر في الواقع أن المدرس قد يكون يواجه المشكلات التي تمنع عملية التدريس. لهذه المشكلات من يواجهه إيجابيا ومنهم من لا يقدر على مواجهته. والكيفية في مواجهة هذه المشكلات سببتها العوامل داخليا كانت أو خارجيا. و المدرس الذي لا يقدر على مواجهة هذه المشكلات يعقب عملية التدريس لا تصل إلى الأغراض المرجوة. وعملية التدريس التي لا تنال الأغراض تمكن أن تسببها المدرس الذي لا يكون فعاليا. يقول ميكيل مرلان (١٩٩٥) إن المدرس الفعال هو المدرس الذي يهتم كثيرا ويجهد جهد الطاقة على القيام بعملية التدريس جيدا، وإذا ألقى المادة كان سهل للفهم.

من نتائج البحث عن كفاءة المدرس تدل على أن مدرّسي المدرسة كانت لهم الكفاءة المهنية والتربوية غير جيدة. ولهم أيضا أفكار تربوية ضعيفة وكذلك استيعاب عملية التدريس والاختبار لحاصل دراسة الطلاب ضعيفة. (منور رحمة، ٢٠١٢) ومن حاصلة الاختبار الأولى لكفاءة مشتركي إصدار الشهادة للمدرسين في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية في جاوى الغربية التي قام بها كلية التربية والمعلمين للجامعة الإسلامية الحكومية سونان غونونج جاتي باندونج في التاريخ ٢٠١٢ كانت قيمتها كما يلي: قيمة المستوى لكفاءة مدرس القرآن والحديث ٦٠,٠٤ ومدرس العقيدة والأخلاق ٥٩,٧٦ ومدرس الفقه ٥٤,٨٥ ومدرس اللغة العربية ٥٦,٥ وقيمة المستوى من القيمة الكاملة ١٠٠. والمدرسون الذين ينالون القيمة الضعيفة حوالي ٤٩٪ من عدد المدرسين كلهم (عملية شهادة لمدرّسي اللغة العربية ٢٠١٣) و كفاءة المدرس التي بينها الباحث سابقا تؤثر كثيرا إلى الحصول إلى الأغراض التربوية في المدارس الابتدائية والمتوسطة كانت أو عالية. وهذا أمر مهم لأن الكفاءة تدور دورا هاما للحصول على الأغراض التربوية (Donald and Crook, 2001, p. 300).

بناء على البحث التمهيدي الذي قام به الباحث بعرض الاستفتاء إلى الطلاب والمدرّس ورئيس المدرسة للمدرسة الابتدائية عن فهم المدرسين إلى إعداد التدريس في درس اللغة العربية واستطاعتهم على استخدام طرق تدريس اللغة العربية واستطاعتهم على الاختبار لتدريس اللغة العربية يحصل النتائج وهي: ١) أن من عشرة المدرسين الذين يدرسون اللغة العربية

أكثرهم لا تناسب خلفية تربيتهم بما قرره الحكومة، و المدرسون الذين لا تناسب خلفية تربيتهم يصعبون عليهم القيام بعملية التدريس الفعالة؛ ٢) كانت كفاءة المدرسين ضعيفة، وهذه الأحوال تعرف من إجابة المدرس والطلاب. والأسئلة المعروضة إلى المدرسين هي : أ) ما يتعلق بقدرة المدرس على سيطرة طرق تدريس اللغة العربية. كان الواحد من المدرسين يجب أنه يسيطر طرق تدريس اللغة العربية و تسعة مدرسين هم لا يسيطرون على طرق تدريس اللغة العربية؛ ب) الاستطاعة على صنع إعداد تدريس اللغة العربية، كانت أربعة مدرسين يقدرون على صنع إعداد التدريس لدرس اللغة العربية والباقي لا يستطيعون عليه؛ ج) الاستطاعة على صنع الاختبار وتطبيقه في عملية التدريس لدرس اللغة العربية، كانت ثلاثة مدرسين هم يستطيعون على صنع الاختبار وتطبيقه في عملية التدريس والباقي لا يستطيعون على صنع الاختبار وكذلك تطبيقه.

وكذلك النتيجة من الأجوبة التي ألقاها الباحث إلى ثلاثين طالبا عن كفاءة المدرس حينما يقومون بعملية التدريس لدرس اللغة العربية يعرف أن ٦٢,٤٪ طالبا يقولون أن عملية تدريس اللغة العربية غير مريحة عندهم. وظهر من المقابلة (يعقد في تاريخ ٢٤ مايو ٢٠١٤) التي قام بها الباحث لرؤساء المدارس الابتدائية تاسكمالايا أن عملية التطوير لكفاءة مدرسي اللغة العربية غير موجودة إلا عملية "مجموعة المدرس" التي تتجه إلى جميع المدرسين عامة وليست لمدرسي اللغة العربية خاصة. إذن، كانت عملية التطوير لمدرسي اللغة العربية للمدرسة الابتدائية مازلت في الرجاء.

من نتائج البحث السابقة تغلب على الظن أن كفاءة التربية لمدرسي اللغة العربية ضعيفة. والمدرس الذي يضعف في كفاءته يصعب عليه القيام بواجباته التدريسية حتى تكون الأغراض التربوية المرجوة عامة لا تنال على أحسن بنائها. والأغراض من هذا البحث هي إيجاد البرنامج التكاملي الذي يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمنطقة تاسكمالايا.

طريقة البحث

الطريقة المستخدمة في هذا البحث هي الطريقة التجريبية بأساليب الوحدة الفردية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمنطقة تاسكمالايا. كانت هذه الطريقة ليست فقط لوصف الإطار العام للموقف والنتيجة، ولكن تستخدم لتقديم المعالجة أو المعاملة إلى مجموعة من الأشخاص والمواقف والوسائل والمادة لتعيين المعالجة أو المعاملة المذكورة للحصول على النتيجة المعينة. أما خطوات البحث فتتكون من ثلاث خطوات، وهي: ١) دراسة تمهيدية، هي تتعلق ب: أ) إعداد تدريس اللغة العربية التي قدمها مدرسو اللغة العربية، ب) قدرة المدرس على سيطرة طرق تدريس اللغة العربية، ج) قدرة المدرس على تقييم تدريس اللغة العربية، د) عمل مدرس اللغة العربية، هـ) الوسائل والتسهيلات المعدة والبيئة؛ ٢) تصميم البرنامج لتصنيف نموذج برنامج التدريب لترقية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية المناسبة بالحالة والواقعية في الميدان؛ و ٣) صدق البرنامج، يهدف إلى معرفة فعالية البرنامج. وأساليب جمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبيانات والاختبار لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمنطقة تاسكمالايا.

البحث

الحالة الموضوعية للكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بتاسكمالايا

لمعرفة الحالة الموضوعية للكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بتاسكمالايا يعقد الامتحان لتلك الكفاءة التربوية . وللقيام بهذا الامتحان يعرض ثمانون سؤالاً تتضمن فيه الأسئلة من الفروع الثمانية للكفاءة التربوية وهي

(١) فهم أساس التربية، (٢) فهم مشترك التعلم، (٣) تطوير المنهج الدراسي، (٤) تخطيط وتطبيق عملية التعلم، (٥) عملية التدريس المتبادلة، (٦) الانتفاع بالتكنولوجيا التعليمية، (٧) التقييم التعليمي، (٨) تطوير مشترك التعلم. والنتيجة لهذا الامتحان عرضها في الجدول الأول:

الجدول ١

نتيجة إمتحان الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية

نمرة	رمز	النتيجة لكل من فروعيات الكفاءة							
	المشترك	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	أ	٥	٨	٧	٤	٦	٥	٥	٦
٢	ب	٦	٧	٨	٥	٧	٥	٦	٦
٣	ت	٥	٨	٧	٥	٦	٦	٤	٦
٤	ث	٥	٦	٩	٥	٨	٥	٤	٥
٥	ج	٤	٧	٦	٧	٧	٥	٥	٧
٦	ح	٦	٧	٦	٥	٧	٤	٥	٧
٧	خ	٤	٧	٧	٤	٧	٦	٥	٧
٨	د	٥	٦	٨	٦	٧	٤	٦	٦
٩	ذ	٦	٨	٧	٥	٨	٧	٥	٦
١٠	ر	٤	٨	٨	٥	٥	٥	٥	٨
١١	ز	٥	٨	٦	٥	٥	٥	٤	٦
١٢	س	٤	٧	٧	٥	٧	٥	٤	٦
١٣	ش	٥	٦	٧	٦	٧	٤	٦	٧
١٤	ص	٤	٦	٦	٦	٧	٥	٤	٦
١٥	ظ	٤	٨	٨	٥	٧	٥	٥	٦
١٦	ط	٤	٨	٨	٥	٦	٥	٥	٦
١٧	ض	٥	٨	٨	٥	٧	٥	٥	٦
١٨	ع	٥	٩	٧	٥	٧	٦	٥	٦
١٩	غ	٥	٧	٧	٥	٧	٦	٥	٧
٢٠	ف	٤	٨	٧	٥	٦	٥	٥	٦
عدد		٩٦	١٤٧	١٥٢	١٠٣	١٣٤	١٠٣	٩٨	١٣٣
الوسيط		٨،٤	٧	٢٠،٧	١٥،٥	٧،٦	٥	٤	٦
			٣٥				١٥	٩٥	٦٦

انطلاقاً إلى الجدول السابق يعرف أن الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية للكفاءة الفرعية: (١) فهم أساس التربية، (٢) وتخطيط عملية التعلم وتطبيقه، (٣) و الانتفاع بالتكنولوجيا التعليمية، (٤) و التقييم التعليمي كانت منخفضة أى ضعيفة. كان المدرس كمعلم يطلب منه ملكة القدرة على القيام بعملية التدريس، وينبغي له أن يقوم بها مهنية. ومن إحدى الشروط اللازمة لأن يكون مدرسا مهنيا أن له كفاءة تربوية. وفي معيار التربية القومية يذكر أن الكفاءة التربوية هي القدرة على

القيام بعملية التدريس المشتمل على الفهم المشترك، وتخطيط التدريس وتطبيقه، وتقييم نتيجة التدريس، وتطوير مشترك التعلم لإظهار إمكاناته (Mulyasa, 2007, p. 75). كانت قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس تحتاج إلى الاهتمام به، لانه كانت التربية في إندونيسيا تعتبر أنها فاشلة عند المجتمع وتعتبر أنها خالية عن ناحية التربوية، والمدرسة تظهر آلية حتى يميل مشترك التعلم أن يكون فردا خاليا عن الخبرة (Mulyasa, 2007, p. 76).

ولمعرفة واقعية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية تقدم أربعة عشر سؤالاً لكل من المؤشرات. لمؤشرة فهم الأساس التربوي تقدم ثلاثة أسئلة، ولمؤشرة فهم مشترك التعلم تقدم ثلاثة أسئلة، ولمؤشرة تطوير المنهج الدراسي يقدم سؤالان، ولمؤشرة القدرة على تخطيط عملية التدريس تقدم أربعة أسئلة، ولمؤشرة تطبيق التدريس المرئي المتبادل تقدم ثلاثة أسئلة، ولمؤشرة الإلتفاع بتكنولوجيا يقدم سؤالان، ولمؤشرة القدرة على التقييم الدراسي تقدم أربعة أسئلة، ولمؤشرة تطوير مشترك التعلم لإظهار إمكاناته تقدم أربعة أسئلة. والأجوبة المحسولة للأسئلة المذكورة يأتي شرحها فيما يلي.

ولمؤشرة فهم الأساس التربوي يقدم سؤالان وهما "إعطاء الفرصة لمشارك التعلم وإلقاء الأراء الإنتاجية واستخدام طرق التدريس والأساليب المختلفة". ولسؤال الأول كان ٦٠٪ مدرسا يقدمون الفرصة إلى الطلاب لإلقاء آرائهم، و ٤٠٪ مدرسا لا يقدمون الفرصة للطلاب لإلقاء آرائهم. ولسؤال الثاني كان ٣٥٪ مدرسا يستخدمون طرق التدريس والأساليب المختلفة والباقي لا يستخدمونها. بناء على هذه الأجوبة يعرف أن قدرة المدرس على استخدام أنواع الطرق في تدريس اللغة العربية ضعيفة.

ولمؤشر تطوير الكفاءة الأساسية يكون مؤشرا وغرضا للدراسة، كان ثمانية مدرسين (٤٥٪) يقدرون على القيام به و اثنان عشر مدرسا (٦٠٪) لا يقدرون على القيام به. ولمؤشر تطوير المنهج المخطط أن يكون تخطيطا لعملية التدريس، كان تسعة مدرسين (٤٥٪) يقدرون على القيام به وإحدى عشر مدرسا (٥٥٪) لا يقدرون على القيام به.

بناء على الشرح السابق، يعرف أن قدرة المدرس على تطوير الكفاءة الأساسية أن يكون مؤشرا وتطوير المنهج الدراسي أن يكون تخطيطا دراسيا ضعيفة. وهذا الضعف تسببه قلة الإرشاد مباشرة من رئيس المدرسة وقتلهم في اشتراك عمليات التدريب التي تقدر على ترقية قدرتهم وإمكاناتهم.

ولمؤشرة القدرة على صنع إعدادات التدريس تقدم خمسة أسئلة وهي (١) صنع إعدادات التدريس قبل القيام بالتدريس، (٢) والصعوبة على صنع إعدادات التدريس وتصنيف المادة التي تناسب بحالة الطلاب، (٣) تصنيف المادة المناسبة بقدرة الطلاب، (٤) اختيار الطريقة المناسبة بالمادة، (٥) أن يصنع إعدادات التدريس بنفس المدرس أو استخدام ما صنعه الغير. ولسؤال الأول كان ٦٠٪ مدرسا يصنعون إعدادات التدريس قبل القيام بالتدريس و ٤٠٪ مدرسا لا يصنعونه. ولسؤال الثاني كان ٦٠٪ مدرسا يشعرون بالصعب على صنع إعدادات التدريس و ٤٠٪ مدرسا لا يشعرون بالصعب على صنعه. وللسؤال الثالث، كان ٤٠٪ مدرسا يصنفون المادة مناسبة بحالة الطلاب و ٦٠٪ لا يصنفون المادة مناسبة بحالة الطلاب. وللسؤال الرابع ٤٠٪ مدرسا يختارون طريقة التدريس مناسبة بالمادة و ٦٠٪ مدرسا لا يختارون بها. وللسؤال الخامس ٢٥٪ مدرسا يصنعون إعدادات التدريس من غير حاجة إلى مساعدة غيره و ٧٥٪ يستخدمون ما صنعه غيره. بناء على هذه الأجوبة يعرف أن قدرة المدرس على استخدام أنواع الطرق في تدريس اللغة العربية ضعيفة.

من الأجوبة السابقة يعرف أن قدرة المدرس على إعدادات التدريس ضعيفة. كان المدرسون يصعبون على صنع إعدادات التدريس لذلك ليس لهم الخبرة إلا أن يستخدموا ما وجدوه من إعدادات التدريس بتصويره وليس لهم الوعي أن إعدادات التدريس المصور فيمكن لا يناسب بموقف وحالة الطلاب.

ومن العوامل المطلوبة لمدرسي اللغة العربية هي القدرة على تخطيط عملية تدريس اللغة العربية أحسن مما جرى في الواقعية، لأن في التخطيط الدراسي ينبغي للمدرس أن يختار المادة المناسبة باستطاعة الطلاب والطريقة المناسبة بالمادة وكذلك أن يقوم المدرس بالتقييم المناسب بالمادة الدراسية. وهذه العمليات لا بد أن يقوم بها المدرس كلما أراد أن يقوم بالتدريس. ومن المعروف أن إعداد التدريس أمر مهم في ترقية عملية التدريس، وعملية التدريس التي لم يعددها المدرس من قبل إعدادا حسنا فيغلب على الظن أنها غير ناجحة والأغراض الدراسية غير محسولة.

ولمؤشر عملية التدريس المرئي المتبادل، تقدّم ثلاثة أسئلة وهي (١) اشتراك الطلاب في عملية التدريس، (٢) عملية التدريس مناسبة بالتخطيط الدراسي، (٣) تقدّم الفرصة إلى الطلاب لإلقاء آرائهم. وللأسئلة الأولى كان ٥٠٪ مدرسا يشاركون طلابهم في عملية التدريس و ٥٠٪ لا يشاركونهم. ولمؤشر القيام بعملية التدريس المناسبة بالتخطيط الدراسي، كان ٤٠٪ مدرسا يقومون به مناسبة بالتخطيط الدراسي و ٦٠٪ يقومون بها بدون التخطيط الدراسي. ولمؤشر تقدّم الفرصة إلى الطلاب لإلقاء الآراء، كان ٦٠٪ مدرسا يقدمون الفرصة إلى الطلاب لإلقاء آرائهم، و ٤٠٪ لا يقدمون إليهم الفرصة. بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن عامة مدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية يقومون بعملية التدريس المرئي المتبادل مباشرة بالمناقشة وتقدّم الأسئلة والآراء.

ولمؤشر الإنتفاع بتكنولوجيا تقدّم سؤالان، وهما (١) الإنتفاع بتكنولوجيا كالحاسوب في عملية التدريس، (٢) القدرة على تصنيف بوربونيت في تدريس اللغة العربية. وللأسئلة الأولى، كان ٤٠٪ مدرسا ينتفعون بتكنولوجيا كالحاسوب في عملية تدريس اللغة العربية، و ٦٠٪ مدرسا لا ينتفعون بالتكنولوجيا. وللأسئلة الثانية، كان ٢٥٪ مدرسا يصنفون باوربونيت وسيلة في تدريس اللغة العربية و ٧٥٪ مدرسا لا يصنفونه. بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن قدرة المدرس على الإنتفاع بتكنولوجيا ضعيفة.

ولمؤشر القدرة على التقييم الدراسي تقدّم أربعة أسئلة وهي (١) القدرة على تصنيف الأسئلة مناسبة بالأغراض، (٢) القدرة على تحليل الأسئلة المصنوعة، (٣) القيام بالتقييم للعملية والحاصلة، (٤) التقييم العلاجي للتحسين لعملية التدريس. وللأسئلة الأولى، كان ٦٠٪ مدرسا يقدرون على تصنيف الأسئلة مناسبة بالأغراض الدراسية، و ٤٠٪ لا يقدرون عليه. وللأسئلة الثانية، كان ٤٠٪ مدرسا يقدرون على تحليل الأسئلة، و ٦٠٪ لا يقدرون عليه، وللأسئلة الثالثة، كان ٤٠٪ مدرسا يقومون بالتقييم لعملية الدراسة وحاصلتها و ٦٠٪ مدرسا لا يقومون به. وللأسئلة الرابعة، كان ٣٥٪ مدرسا يقومون بالتقييم العلاجي للتحسين الدراسة، و ٦٥٪ لا يقومون به. بناء على الأجوبة السابقة، يعرف أن قدرة المدرس على القيام بالتقييم ضعيفة.

ولمؤشر تطوير مشترك التعلم تقدّم ثلاثة أسئلة وهي (١) تطوير الدراسة ببرنامج فوقمنهجي، (٢) القيام بالتعليم العلاجي، (٣) تعويد الطلاب للتكلم باللغة العربية بالخطابة والمسرحية وهلم جرا. وللأسئلة الأولى، كان ٦٠٪ مدرسا يطورون الدراسة ببرنامج فوقمنهجي، و ٤٠٪ مدرسا لا يقومون به. وللأسئلة الثانية، كان ٥٠٪ مدرسا يقومون بالتعليم العلاجي و ٥٠٪ لا يقومون به. وللأسئلة الثالثة، كان ٢٥٪ مدرسا يعودون طلابهم للتكلم بالعربية بوسيلة الخطابة والمسرحية لكن ٧٥٪ مدرسا لا يعودونهم.

بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن قدرة المدرس على تطوير الطلاب بتعويدهم للتكلم باللغة العربية ضعيفة. وتعويد الطلاب للتكلم باللغة العربية أمر مهم في الدراسة لأن اللغة هي آلة الإتصال، وقدركم على التكلم إنما تتوقف على البيئة اللغوية التي أعدها المدرس.

أراء الطلاب عن واقعية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية.

لمعرفة الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية تاسكمالا، يطلب الباحث من الطلاب تقديم آرائهم عن كيفية أداء المدرس في تدريس اللغة العربية في الفصل بإلقاء الأسئلة المشتملة على (١) كيفية أداء المدرس في الكلام واللباس، (٢) القيام بعملية التدريس المشتملة على العملية التمهيدية، والعملية الأساسية، والعملية الأخيرة، (٣) تطوير مشترك (التعلم، ٤) الإلتفات بالوسائل التعليمية.

بناء على الأجوبة التي قد شرحها الباحث فيما سبق من الأسئلة الأولى يعرف أن عامة مدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية كثيرا ما يستخدمون اللغة العربية لغة اتصالية رغم أنه يستخدمونها في العملية التمهيدية من عمليات التدريس كعملية التفهم ودعاء الطلاب واحدا بعد واحد لمعرفة من يحضر ومن يغيب وهلم جرا من عملية خفيفة يسيرة الفهم لدى الطلاب. أما الملابس، كان المدرسون يستعملون الملابس المرتبة كل ما قام بواجباتهم اليومية في الفصل.

كان تعويد المدرس للتكلم باللغة العربية أمام الفصل عندما يقوم بالتدريس أمرا مطلوباً، لأنه بجانب أن بحث الطلاب على التكلم بالعربية وهي أيضا بحث الطلاب على مهارة الاستماع. قال على أحمد مذكور وصاحبه (مذكور: ٢٠٠٠) أن من كفايات تعليم الإستماع أن يوظف المدرس المواقف الطبيعية وأن ينوع في استخدام أنشطة الاستماع. ومن المعلوم أن اللغة مجموعة من العادات، والعادات تكون عن طريق التكرار والتعزيز، والتكرار والإستخدام يلعبان دورا أساسيا لتعليم اللغة العربية (Wahab, 2015). لذلك فتعويد المدرس على التكلم بالعربية طريقة من الطرق الجيدة لتعليم شتى المهارة المطلوبة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والسؤال الثاني هو ما يتعلق بالخطوات المأخوذة لدى المدرس حينما يقوم بعملية تدريس اللغة العربية. وكانت الخطوات تشتمل على ثلاث خطوات وهي الخطوة الأولى مقدمة والخطوة الثانية خطوة أساسية والخطوة الثالثة خطوة خاتمة. ولكل من هذه الخطوات قد قام بها المدرس مناسبة بما أثبتتها وكتبها في إعداد التدريس إلا أنه ما زال المدرس يصعب على تطوير عملية التدريس في خطوة ثانية لأن فيها يطلب من المدرس السيطرة على طرق التدريس والأساليب في تعليم اللغة العربية أكثر مما يستخدمها الآن.

بناء على هذا، فيغلب على الظن أن أكثر مدرسي اللغة العربية قليل السيطرة على طرق تدريس اللغة العربية وأساليبها، وعملية التدريس التي لم تتأسس على اختيار الطريقة والأساليب المناسبة بالمادة ومواقف الطلاب لا تنال الأغراض المقررة و تكون عملية التدريس مملة. هذا يناسب بما قاله عبد الرازق كما نقله أجيف حيرماوان إن الطريقة هي تخطيط البرنامج الشاملة المتعلقة بخطوات إلقاء مادة الدرس المنتظمة ولا تكون بعضها يتعارض ببعض باستخدام مدخل ما (Hermawan, 2012, p. 168).

وفي الخطوة الثالثة من عمليات تدريس اللغة العربية التي قام بها مدرسو اللغة العربية هي عملية التقييم. بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن أكثر المدرسين هم يقومون بالتقييم على سبيل إلقاء الأسئلة لسانيا كان أو كتابيا ويكون التقييم أيضا بعرض الواجبات المنزلية التي لا بد للطلاب أن يعملوها في بيوتهم ويفوضوها في يوم لقاءهم المستقبل.

والسؤال الرابع الذي ألقاه الباحث لمعرفة أراء الطلاب عن واقعية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية هو ما يتعلق بقدرتهم على استخدام الوسائل المعينة في تدريس اللغة العربية كاستخدام الكتاب الدراسي والحاسوب وصنع باوربونت وغير ذلك من الوسائل المؤيدة في تعليم اللغة العربية.

من الأجوبة التي ألقاها المدرسون، يعرف أن أكثرهم ما زالوا يستخدمون الكتاب الدراسي عندما يقومون بعملية التدريس إلا أنهم يصعبون على استخدام الوسائل تكنولوجيا كالحاسوب وما أشبه ذلك. كانت قدرة المدرسين على استخدام الوسائل التعليمية المبنية على تكنولوجيا ضعيفة جداً، وهذه الحالة بسبب أنهم لا يجدون التدريب عن كيفية استخدام الحاسوب وسيلة لتعليم اللغة العربية وكذلك المدرسة لم تؤيدها بإعداد جهاز العرض لعرض الصورة على الشاشة. مما لا شك فيه أن للحاسوب منافع كثيرة في تعليم اللغة العربية فضلاً في تعليم مفردة اللغة العربية. بجانب ذلك كان الحاسوب يقدر على حث الطلاب وتشويقهم لاشتراك التعلم بعرض باوربوينت والمسرحية العربية والأفلام العربية وهلم جرا.

تصميم برنامج التدريب التكاملي الذي تم تطويره

والبرنامج المصمم في هذا البحث هو البرنامج الذي يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في القيام بتدريس اللغة العربية. وهذه الكفاءة تشتمل على القدرة على القيام بعملية التدريس، والقدرة على استيعاب طرق التدريس، والقدرة على تخطيط التدريس، والقدرة على القيام بالتقييم التعليمي. وانطلق هذا السعي إلى النظريات التي قد بينها الباحث في الباب الثاني.

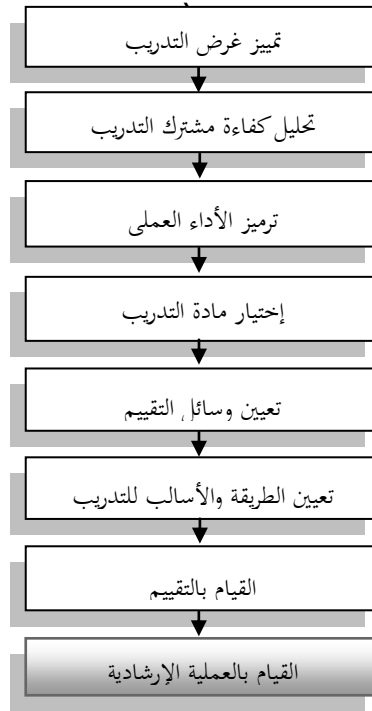
أما البرنامج المصمم هو برنامج التدريب التكاملي. والنظرية التي تكون أساساً لتصميم برنامج التدريب التكاملي هو النظرية الدراسية. والنظرية الدراسية تكون تبينة لوجود عملية التدريس. بناء على النظرية الدراسية ترجى عملية التدريس تقدر على ترقية نتيجة المتعلم الجيدة.

أما النظرية الدراسية التي تكون أساساً لبرنامج التدريب المصمم في هذا البحث هي نظرية دراسية إنشائية (*konstruktivisme*)، وهذه النظرية تنظر إلى أن الدراسة عملية تشارك الطلاب في إنشاء المعلومات أو الخبرات التي تبني على المعرفة السابقة. والتعلم عند هذه النظرية إنشاء المتعلم معرفته من الخبرات التي وجدها أثناء تفاعله بالبيئة. قال برونينغ أن النظرية الإنشائية هي نظرة روحية تنظر إلى أن كل فرد يبني ما يتعلمه أو يفهمه. وفي التطبيق، كان التدريب التكاملي يبني على عملية التصميم التعليمي الذي يخطو إليها ويبينها Briggs (1977)، Dick، (2005) Davis (2005).

بجانب ذلك استخدمت في هذا البحث النظرية الإشرافية على الطريقة الإرشادية، وأصبحت هذه النظرية أساساً لعملية الإرشاد بعد أن فرغت عملية التدريب في الفصل. وفي عملية الإرشاد قام المدرب بالملاحظة مباشرة في ميدان يقوم مشترك التدريب بعملية التدريس في مدرسته. والمسائل والمشكلات التي يجدها المدرب حينما يقوم بالملاحظة مباشرة جعلها الباحث مادة لترقية برنامج التدريب التكاملي من ناحية المادة، والطريقة، وعمليات التدريب كلها.

الخطوات لبرنامج التدريب التكاملي تتكون من عمليات آتية: (١) تمييز غرض التدريب؛ (٢) تمييز قدرة مشترك التدريب على استيعاب النظرية التربوية، واستيعاب طرق تدريس اللغة العربية، وإعداد تخطيط الدراسة، والقدرة على القيام بالتقييم الدراسي؛ (٣) القيام بتحليل التدريب والتعليم؛ (٤) تعيين مادة التدريب؛ (٤) تعيين وسائل التقييم؛ (٥) تعيين استراتيجيات والطريقة والأساليب للتدريب؛ (٦) القيام بالتقييم؛ (٧) القيام بالعملية الإرشادية.

ولتوضيح خطوات برنامج التدريب التكاملى تصويرها فى العمود التالى:
الخطوات لبرنامج التدريب التكاملى الذي تم تطويره



مستوى نجاح برنامج التدريب التكاملى فى تطوير الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الابتدائية كان مستوى نجاح برنامج التدريب التكاملى فى تطوير الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الابتدائية يعرف بالمقارنة بين نتيجة مشترك التدريب قبل أن يعقد التدريب التكاملى والنتيجة بعد أن عقد التدريب التكاملى فى تصنيف تخطيط عملية التدريس وتطبيق عملية التدريس وسيطرة طرق تدريس اللغة العربية و تصنيف التقييم التعليمى.

والمؤشرات فى تصنيف التخطيط لعملية التدريس هى (١) تحقيق المؤشرات المشتمل على مناسبة الكفاءات الأساسية والكفاءة الجوهرية، ومناسبة استخدام الكلمة العملية والكفاءة المقيسة، والمناسبة بناحية السلوك والمعرفة والمهارة، (٢) تحقيق أغراض التعليم المشتمل على المناسبة بين غرض التعلم وعملية التعليم وحاصلة التعليم المرجوة، والمناسبة بين غرض التعليم والكفاءة الأساسية، (٣) اختيار مادة التعليم المشتمل على انسجام المادة وغرض التعليم، والمناسبة بين المادة و خصائص الطلاب، (٤) اختيار مصدر التعليم المشتمل على المناسبة بين مصدر التعليم والكفاءة الأساسية والمادة الدراسية و خصائص الطلاب، (٥) اختيار الوسائل الدراسية المشتملة على المناسبة بين الوسائل و غرض التعليم و المادة الدراسية و خصائص الطلاب، (٦) اختيار الطريقة المشتمل على المناسبة بين الطريقة و غرض التعليم و المادة الدراسية، (٧) القيام بالتقييم المشتمل على المناسبة بين الإختبار والمؤشرة والكفاءة والمناسبة بين الأسئلة والأجوبة والمناسبة بين إثبات النتيجة والأسئلة.

والمؤشرات فى تطبيق عملية التدريس منها: (١) التطبيق للعملية التمهيدية المشتملة على: أ) الإفتتاح، ب) القيام بالإختبار التمهيدى، ج) أن يلقى المدرس الأغراض الدراسية اللازمة حصولها بعد أن عقدت عملية التدريس، (٢) القيام بالعملية الأساسية، (٣) القيام بالعملية الخاتمة المشتملة على أ) القيام بالتأمل والتلخيص، ب) القيام بالإختبار تحريريا كان أو لسانيا، ج) الإرشاد للقيام بعملية تالية.

أما النتائج المحسولة من دراسة مشترك التدريب وتصنيف تخطيط عملية التدريس وتطبيق عملية التدريس يعرضها الكاتب فيما يلي :

١. النتيجة المحسولة لمشارك التدريب التكاملي من الاختبار القبلي والبعدي لمعرفة النتيجة المحسولة لمشارك التدريب التكاملي تصورها في الجدول الثاني:

الجدول ٢

نتيجة التعلم لمشارك التدريب التكاملي

نتيجة	نتيجة	ترميز المشترك
الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	
٨٤	٥٠٦	أ
٧٧	٨٠٦	ب
٩٧	١٠٧	ت
٩٨	٢٠٧	ث
٨٠٨	٧٠٦	ج
٦٠٩	١٠٧	ح
١٠٩	٤٠٧	خ
١٠٨	٤٠٥	د
٥٠٨	٢٠٦	ذ
١٠٩	٦	ر
٢٠٩	٦٠٤	ز
٨٠٨	٣٠٦	س
٧٠٧	٨٠٦	ش
١٠٩	٣٠٦	ص
٦٠٨	٢٠٦	ض
٥٠٩	٤٠٦	ط
٧٠٧	٥٠٦	ظ
٨	٧	ع
٨٠٨	٦٠٥	غ
٧٠٧	٦٠٦	ف
٨٠٨	١٠٧	ق
٧٠٧	٦٠٤	ك
٦٧٠٨	٣٦٠٦	الوسيط
٦٨٠٠	٨٠٠٠	الانحراف المعياري

ولمعرفة اختلاف نتيجة التعلم لمشارك التدريب التكاملى سيعقد امتحان الفرضية بمساعدة SPSS ١٦.٠ . والفرضية المقدمه وهى:

H_0 (الفرضية الصفرية): ترقية نتيجة الدراسة قبل اشتراك التدريب وبعده غير مستوى الدلالة.

H_A (الفرضية المقترحة): ترقية نتيجة التعلم قبل الاشتراك وبعده تكون دلالة.

والنتيجة من الحساب السابق تصويرها فى الجدول الثالث:

الجدول ٣

عينة الإحصائية المتزاوجة

المتزوج ١	الوسيط	ن	الانحراف المعيارى	معيار الخطأ الوسيط
اختبار قبلى	٦.٣٦٥٠	٢٠	٧٩٨٨٦.٠	١٧٨٦٣.٠
اختبار بعدى	٨.٦٨٠٠	٢٠	٦٨٤١١.٠	١٥٢٩٧.٠

من الجدول السابق يعرف أن الوسيط لدرجة اختبار القبلى يكون ٣٦,٦ بالانحراف المعيارى ٧٩,٠ و الوسيط لدرجة الإختبار البعدى يكون ٦٨,٨ بالانحراف المعيارى ٦٨,٠. من القيم المذكورة يعرف أن هناك ترقية حاصلة الدراسة بعد أن عقد برنامج التدريب التكاملى.

وبعد ذلك يعقد امتحان الفرضية كما فى الجدول الرابع:

الجدول ٤

عينة الفروق المتزاوجة

المتزاوجة ١	انحراف معيارى	معيار خطأ الوسيط	٩٥٪ مدى الثقة من فروق		ت	د ف	سغ (٢)- الطرف
			انخفاض	ارتفاع			
المتزاوجة ١							
اختبار قبلى	٢,٣١	٠,٧٧٨	٠,١٧٤	-٢,٦٧	-١,٩٥	١٣,٣	١٩
اختبار بعدى							

من الجدول السابق يعرف أن فروق نتيجة الدراسة للمشاركين قبل أن يعقد التدريب ٣٠,٤,١٣ ودرجة الدلالة ٠.٠٠٠,٠. والدرجة الدلالة المحسولة أقل من ٠,٥,٠ و ت حسابية أكبر من ت جدولى ٧٣,١. بناء على هذا كان H_0 (الفرضية الصفرية) مردودة و H_A (الفرضية المقترحة) مقبولة. لذلك يستنتج أن ترقية نتيجة الدراسة لمشارك التدريب التكاملى تكون دلالة، وعبارة أخرى أن نتيجة الدراسة بعد التدريب أحسن من الدراسة قبل التدريب.

٢. النتيجة المحسولة لمشارك التدريب التكاملى فى تصنيف تخطيط عملية التدريس

ولمعرفة النتيجة المحسولة لمشارك التدريب التكاملى فى تصنيف تخطيط عملية التدريس فيقارن بين تصنيف تخطيط التدريس المصنوع قبل التدريب والمصنوع بعده. والنتيجة من التقييم لتصنيف تخطيط عملية التدريس تصويرها فى الجدول الرابع:

الجدول ٤
نتيجة إعداد التدريس الأول والأخير

ترميز المشترك	درجة	درجة
	إعداد التدريس الأول	إعداد التدريس الأخير
أ	٥٠	٥٧
ب	٤٨	٥٦
ت	٤٨	٥٧
ث	٤٧	٥٧
ج	٤٧	٥٦
ح	٤٦	٥٦
خ	٤٧	٥٨
د	٤٨	٥٨
ذ	٤٦	٥٧
ر	٤٦	٥٧
ز	٤٧	٥٦
س	٤٥	٥٨
ش	٤٦	٥٦
ص	٤٨	٥٧
ض	٤٨	٥٧
ط	٥٢	٥٨
ظ	٥٠	٥٨
ع	٤٨	٥٧
غ	٥٢	٥٨
ف	٤٦	٥٧
الوسيط	٤٧,٧٥	٥٥,٥٧
الانحراف المعياري	١,٩	٧,١

ولمعرفة اختلاف القدرة على تصنيف إعداد التدريس لمشارك التدريب سيعقد امتحان الفرضية بمساعدة الحساب ١٦٠٠. والفرضية المقدمة هي:

HO (الفرضية الصفرية): ترقية قدرة مشترك التدريب على تصنيف إعداد التدريس تكون غير الدلالة.

HA (الفرضية المقترحة): ترقية قدرة مشترك التدريب على تصنيف إعداد التدريس تكون دلالة.

والنتيجة من الحساب السابق تصويرها في الجدول الخامس:

الجدول ٥

العينة الإحصائية المتزاوجة

المتزوج ١	الوسيط	ن	الانحراف المعياري	معيار الخطأ الوسيط
إعدادات التدريس الأول	٤٧,٧٥	٢٠	١,٩٤٣٢٧	٠,٤٣٤٥٣
إعدادات التدريس الأخير	٥٧,٠٥	٢٠	٠,٧٥٩١٥	٠,١٦٩٧٥

من الجدول السابق يعرف أن الوسيط لدرجة القدرة على تصنيف إعدادات التدريس قبل القيام بالتدريب يكون ٧٥,٤٧ و الانحراف المعياري ٩٤,١. أما الوسيط لدرجة القدرة على تصنيف إعدادات التدريس بعد التقييم بالتدريب ٥٧,٠٥ و الانحراف المعياري ٧٥,٠. من القيمتين هاتين يعرف أن هناك ترقية القدرة على تصنيف إعدادات التدريس قبل التدريب وبعده. وحاصلة امتحان الفرضية تصويرها في الجدول السادس:

الجدول ٦

عينة الاختبار المتزاوجة

فروق المتزاوجة						
المتزوج ١	إعدادات التدريس الأول	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٢	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٣	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٤	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٥	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٦	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٧	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٨	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٩	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٠	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١١	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٢	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٣	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٤	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٥	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٦	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٧	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٨	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ١٩	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦
المتزوج ٢٠	إعدادات التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩	٢٣,٧٦

من الجدول السابق، يعرف أن الفرق بين قدرة مشترك التدريب على تصنيف إعدادات التدريس قبل التدريب وبعده يكون ٣٠,٩ بالانحراف المعياري ٧٥,١. والقيمة ت حسابية المحصول هي ٧٦٤,٢٣ وقيمة الدلالة ٠,٠٠٠,٠٠. وقيمة الدلالة المحصول أقل من ٠,٠٥، وت حسابية أكبر من ت جدولية وهي ٧٣,١. لذلك مردودة و مقبولة. إذا يستنتج الباحث أن ترقية تصنيف إعدادات التدريس قبل التدريب وبعده تكون دلالة، وبعبارة أخرى أن تصنيف إعدادات التدريس بعد التدريب أحسن من إعدادات التدريس قبل التدريب.

٣. النتيجة المحصلة لمشارك التدريب التكامل في تطبيق عملية التدريس

ولمعرفة النتيجة المحصلة لمشارك التدريب التكامل في تطبيق عملية التدريس، تقارن عملية التدريس التي قام بها المشتركون قبل أن يعقد التدريب وعملية التدريس التي قام بها المشتركون بعد أن عقد التدريب التكامل، وبينها كما في الجدول السابع:

الجدول ٧
نتيجة عملية التدريس

ترميز مشترك التدرب	قيمة	قيمة
	تطبيق عملية التدريس الأول	تطبيق عملية التدريس الأخير
أ	٦٥	٨٤
ب	٦٤	٨٥
ت	٦٧	٨٦
ث	٦٤	٨٣
ج	٦٥	٨٧
ح	٦٢	٨٣
خ	٦٣	٨٠
د	٦٢	٨٣
ذ	٦١	٨٠
ر	٦٠	٨١
ز	٦٢	٨٣
س	٦٠	٨٠
ش	٦٠	٨٢
ص	٦٣	٨٤
ض	٦٠	٨٠
ط	٦٤	٨٦
ظ	٦٥	٨٦
ع	٦٠	٨١
غ	٦٥	٨٧
ف	٦١	٨٢
الوسيط	٦٢,٦٥	٨٣,١٥
الانحراف المعياري	٢,٥	٢,٤

ولمعرفة الفرق بين عملية التدريس في الفصل سيعقد امتحان الفرضية بمساعدة الحساب ١٦٠٠. والفرضية المقدمة هي:
 HO (الفرضية الصفرية): تكون ترقية عملية التدريس في الفصل قبل التدريب وبعده غير الدلالة.
 HA (الفرضية المقترحة): تكون ترقية عملية التدريس في الفصل قبل التدريب وبعده دلالة.
 والنتيجة من الحساب السابق تصويها في الجدول الثامن:

الجدول ٨

العينة الإحصائية المتزوجة

المتزوج ١	الوسيط	ن	الانحراف المعياري	معيار الخطأ الوسيط
عملية التدريس الأولى	٦٢,٦٥	٢٠	٢,١٥٨٨٣	٠,٤٨٢٧٣
عملية التدريس الأخيرة	٨٣,١٥	٢٠	٢,٤١٢١٤	٠,٥٣٩٣٧

من الجدول السابقة يعرف أن قيمة قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس في الفصل قبل التدريب تكون ٦٥,٦٢ والانحراف المعياري ١٥,٢. أما الوسيط لقيمة قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس في الفصل بعد التدريب يكون ٨٣,١٥ والانحراف المعياري ٤١,٢. من هاتين قيمتين تعرف أن هناك ترقية قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس في الفصل قبل التدريب وبعده. وبعد ذلك يعقد امتحان الفرضية، وتصويره في الجدول التاسع:

الجدول ٩

الفرق بين عملية التدريس قبل التدريب وبعده التدريب

عينة الاختبار المتزوجة

فروق المتزوجة				
الوسيط	انحراف معياري	خطأ الوسيط	٩٥٪ مدى الثقة من	
			فروق	ارتقاء
ط	معياري	الوسيط	انخفاض	ت
المتزوجة ١				
عملية التدريس الأولى				
٢٠,٥	١,٣١٧٨٩	٠,٢٩٥	٢١,١١	١٩
عملية التدريس الأخيرة				
٢٠,٥	١,٣١٧٨٩	٠,٢٩٥	٢١,١١	١٩
المتزوجة ٢				
٢٠,٥	١,٣١٧٨٩	٠,٢٩٥	٢١,١١	١٩
عملية التدريس الأولى				
٢٠,٥	١,٣١٧٨٩	٠,٢٩٥	٢١,١١	١٩
عملية التدريس الأخيرة				
٢٠,٥	١,٣١٧٨٩	٠,٢٩٥	٢١,١١	١٩

من الجدول السابق، يعرف أن اختلاف الوسيط بين عملية التدريس في الفصل قبل التدريب وبعده يكون ٥٠,٢٠. والقيمة ت حسابية المحسولة هي ٥٦٥,٦٩ وقيمة الدلالة ٠,٠٠٠,٠٠. وقيمة الدلالة المحسولة أقل من ٠,٠٥، وت حسابية أكبر من ت جدولية وهي ٧٥,١. لذلك HO (الفرضية الصفرية) مردودة و HA (الفرضية المقترحة) مقبولة.

المقترحة) مقبولة. إذا، يستنتج أن ترقية عملية التدريس في الفصل قبل التدريب وبعده تكون دلالة، وبعبارة أخرى أن عملية التدريس في الفصل بعد التدريب أحسن من عملية التدريس قبل التدريب.

النتيجة

كان تصميم البرنامج لتطوير الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية هي برنامج التدريب التكاملي. يبنى برنامج التدريب التكاملي على النظرية الإنشائية والنظرية الإرشادية والتصميم التعليمي. كان تصميم برنامج التدريب التكاملي يتأسس على تحليل الحاجة ويهتم في تطبيقه إلى الناحيات كى تنال أغراض برنامج التدريب جيداً. وهذه الناحيات هي: أ) خصائص مشترك التدريب، ب) درجة الكفاءة لمدرسي اللغة العربية في السيطرة على الأساس التربوي وطرق تدريس اللغة العربية، والقدرة على صنع إعداد تدريس اللغة العربية، والقدرة على القيام بتقييم تدريس اللغة العربية. وهذه الكفاءات الأربع تكون ضعيفة. والكفاءات الضعيفة هذه تكون أساساً لتصميم برنامج التدريب التكاملي الذى يقدر على ترقية كفاءة المدرس أحسن مما كان.

كان برنامج التدريب التكاملي يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية تاسكماً لايها، وهذا يعرف من الفرق بين النتيجة المحصولة قبل التدريب التكاملي والنتيجة بعد التدريب التكاملي. فالنتيجة الوسيطة لنتيجة الاختبار البعدي وهي ٨، ٦٧ و النتيجة الوسيطة لقدرة المدرسين على إعداد عملية التدريس هي ٥٧، ٥٥، و النتيجة الوسيطة لتطبيق عملية التدريس هي ٨٣، ١٠.

المراجع

- Beeby, C.E., (1987). *Assessment of indonesian education. a guide in planning*, Wellington: Oxford Univarsity. (p. 15)
- Briggs, Gagne, R.M., (1997). *Principle in intructional design*. Fort Wort Harcourt Brace Jovanovics College Publisher (p. 7-8)
- Davis, Eddie, (2005). *The training manager's: a handbook*, Jakarta: Gramedia, 2005 (p.16)
- Dick, at.al. (2005). *The systematic design of instruction*. New York: Pearson, Allyu and Bacan (p. 184)
- Hermawan, Acep. (2012). *Metodologi pembelajaran bahasa Arab*, Bandung: Rosda Karya
- Madkur, Ali Ahmad dan Iman Ahmad Huraidy, (2000). *Ta'lim al-lughah al-arabiyah li ghair an-nāthiqīn bihā*. Al-Qāahirah: Dār al-Fikri al-Araby
- Medley, Donald M., & Patricia R Crook, "Research in teaching competency and teaching tasks", *Theory into Practice* (September 2001), vol 19 issue 4, 300
- Usman, Moh. Uzer, (2001). *Menjadi guru profesional*. Bandung: Remaja Rosda karya. (p. 9, 14)
- Mulyasa, E. (2007). *Standar kompetensi dan sertifikasi guru*, Bandung: Rosdakarya.
- Rahmat, Munawar, *Profil guru agama MTs di Jawa Barat, Banten, dan DKI Jakarta dilihat dari latar belakang biografis guru*, [17 Oktober 2012].
- Wahab, Fuad. *Pembelajaran interaktif melalui penggabungan cabang-cabang bahasa*. Makalah yang disampaikan pada acara Seminar Internasional pada 29 Oktober 2015.